

Nino Tomaschek  
Elke Gornik (Hrsg.)

The Lifelong  
Learning  
University

WAXMANN

The Lifelong Learning University



Nino Tomaschek, Elke Gornik (Hrsg.)

# The Lifelong Learning University



Waxmann 2011

Münster / New York / München / Berlin

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2417-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2011

Postfach 8603, D-48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

# Inhalt

## I Perspektiven von Lifelong Learning an Universitäten und Hochschulen – der Versuch einer Kontextualisierung

*Elke Gornik und Nino Tomaschek*

„Prozesse für Lifelong Learning ermöglichen – eine Kernaufgabe der Universität der Zukunft“ ..... 7

*Michael Hörig und Lea Brunner*

Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität ..... 15

*Ilse Schrittmesser*

Lifelong Learning an der Universität: einige Überlegungen aus bildungswissenschaftlicher Sicht..... 29

## II Wie zeigen sich Lifelong Learning Activities an Universitäten und Hochschulen? Aktuelle Formen, Formate und Herausforderungen

*Rolf Arnold*

„Aus dem Gehäuse befreit“.  
Zum Verschwinden des Fernstudiums  
in der globalisierten Wissensgesellschaft..... 43

*Martin Ebner und Christine Stöckler-Penz*

Open Educational Resources als Lifelong-Learning-Strategie  
am Beispiel der TU Graz ..... 53

*Sabine Zauchner, Annett Zobel, Reinhard Bauer, Matthias Hupfer,  
Erich Herber und Peter Baumgartner*

Technologien für lebenslanges Lernen. Wie eine Ära nach Learning-  
Management-Systemen aussehen könnte ..... 61

*Werner Fröhlich und Maja Laumann*

Forschungsorientierte berufsbegleitende Weiterbildung und Promotion.  
flensburg.school for Advanced Research Studies – ein innovatives  
Lehr- und Forschungskonzept aus der Praxis akademischer  
Weiterbildung in den Wirtschaftswissenschaften ..... 71

*Werner Lenz*

Lebenslanges Lernen erforschen:  
Lifelong-Learning-Kolleg für Dissertant/inn/en..... 89

*Norbert Kailer*

Entrepreneurship Education an Universitäten.  
Erhebungsergebnisse und Gestaltungsvorschläge ..... 99

*Stephan A. Jansen und Tim Göbel*

Impact Learning: Bildung des Weiteren.  
Plädoyer für interdisziplinäres Forschungs- und Projektlernen  
zur Selbstqualifizierung wider die Infantilisierung..... 111

**III Lifelong Learning als Management-Herausforderung  
an Universitäten und Hochschulen**

*Anke Hanft und Michaela Zilling*

Qualitätssicherung und -management im  
Lifelong Learning an Hochschulen..... 127

*Jendrik Petersen*

Professionelles Bildungsmanagement als notwendige Perspektive  
für die Universität der Zukunft ..... 141

*Ernst Prokop und Klaus Götz*

Vom Lehrplan des Abendlandes zum Human Resource Management.  
Streiflichter von Umwegen und Zielgeraden wissenschaftlicher  
Weiterbildung..... 149

**IV Status quo in Österreich – zur Positionierung  
österreichischer Universitäten in der  
Lifelong-Learning-Diskussion**

*Hans Sünkel und Elisabeth Westphal*

Lifelong Learning und die Österreichische Universitätenkonferenz ..... 161

*Christa Schnabl und Christine Gasser*

Lifelong Learning – Anspruch und Wirklichkeit an österreichischen  
Universitäten ..... 167

**V Was bringt die Zukunft? Ein Ausblick**

*Bernd Wagner*

Warum sollten Berufstätige an Universitäten lernen?..... 181

*Peter Faulstich*

Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung..... 187

Bibliographie..... 197

Autorinnen und Autoren ..... 216

# I Perspektiven von Lifelong Learning an Universitäten und Hochschulen – der Versuch einer Kontextualisierung

## „Prozesse für Lifelong Learning ermöglichen – eine Kernaufgabe der Universität der Zukunft“\*

*Elke Gornik und Nino Tomaschek*

Lifelong Learning (LLL) scheint eines der zentralen Schlagworte unserer heutigen Zeit zu sein. Unabhängig davon, ob man die Diskussionen rund um eine globalisierte Wissensgesellschaft betrachtet, sich mit den Herausforderungen zur Qualifizierung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf zunehmend international gewordenen Arbeitsmärkten beschäftigt oder ob es um die Innovationskraft von Unternehmen und Organisationen geht – fortwährend „am Ball“ des aktuellen Wissens zu sein, ist heutzutage die *Conditio sine qua non*. Nur wer es schafft – sei es als Individuum, als Organisation oder sogar als Gesellschaft – wissensmäßig „fit“ zu bleiben und einen lebensbegleitenden Lernprozess zu realisieren, wird den Anschluss an eine immer schnelllebigere, komplexere und dynamisiertere Welt nicht verlieren. Analog dem Fußball gilt wohl auch die Erkenntnis, dass es anscheinend sinnvoller ist, das Spiel zu machen, als nur dem Ball und den Gegnern hinterherzulaufen.

In diesem Spannungsfeld bewegen sich nun auch Universitäten, die als herausragende Bildungsstätten und Leuchttürme der Wissenschaften den gesellschaftspolitischen Auftrag haben, lebenslange Lernprozesse zu ermöglichen.<sup>1</sup> Bedeutend in diesem Zusammenhang ist auch die Diskussion, die an vielen europäischen Hochschulen und ebenso an der Universität Wien im Zuge der „Audimaxismus“-Besetzungen im letzten Jahr entstanden ist. Im Fokus stand vor allem die Diskussion der Rolle der Universitäten in einer Gesellschaft und das Spannungsfeld „Bildung“ versus „Ausbildung“, in dem sich Universitäten zunehmend wiederfinden.

Interessant ist, dass die Proteste von der Universität Wien Ausgang genommen haben, in die europäischen Nachbarländer übergeschwappt sind und eine weitreichende bildungspolitische Debatte über die Rolle von Universitäten angeregt haben. Ebenso wurde ein Diskurs darüber entfacht, wie eine „gesellschaftliche Verantwortung“ von Universitäten aussehen sollte und wie sich das Bild von Universitäten als solches in der Gesellschaft zunehmend wandelt. An der Diskussion ist auch spannend, dass eine Hinterfragung der Begriffe „Bildung“ und „Ausbildung“ stattfand und noch immer stattfindet. Ausgehend von einer globalisierten Wissensgesellschaft ist augenscheinlich der Terminus „Aus-Bildung“ eine zunehmende Illusion. Denn „Aus-Bildung“, das einmalige Erlernen von Wissen, ist vor allem in Hinblick auf die lau-

---

\* Sofern in den folgenden Beiträgen nur die männliche Form verwendet wird, erfolgt dies aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Die weibliche Form ist immer auch gemeint.

1 Hierzu sei beispielsweise auf die Forderungen der European University Association im Rahmen der European Universities Charter on Lifelong Learning verwiesen (EUA, 2008b).





Abb. 1: Studierendenbesetzung des Audi Max an der Universität Wien 2009

fenden beruflichen Veränderungsprozesse nicht mehr ausreichend. So wie man zwar Fahrrad fahren erlernen kann und somit in der Lage ist zu wissen, wie es geht – ohne fortwährende Übung und Weiterentwicklung der Kompetenz „Fahrrad fahren“ wird deren aktive Umsetzung jedoch wenig Erfolg haben. Ähnlich verhält es sich mit der Wissenskompetenz, die im Rahmen des Studiums und der „Ausbildung“ angeeignet wird. Ohne das regelmäßige „Dranbleiben“ am aktuellen *State of the Art* ist es nicht möglich, den Anforderungen der schnelllebigen und globalisierten Berufswelt zu genügen. Hinzu kommt, dass sich Kreativität, Flexibilität und innovatives Handeln nicht nur zu wichtigen Schlagwörtern unserer Zeit entwickeln, sondern sie generieren sich auch zunehmend zu den zentralen Erfolgskriterien eines gelungenen und motivierenden Berufslebens.

Die Individualisierung des Berufes per se, die steigende Bereitschaft, etwas Originäres zu tun und zu erreichen, zeigt sich jetzt schon in hohen Fluktuationsraten im Berufsleben: Karrieren sind nicht mehr eingleisig, auf ein bestimmtes Gebiet, eine Branche oder sogar auf eine Organisation beschränkt. Die moderne Wissensarbeiterin und der moderne Wissensarbeiter – und dies sind zunehmend Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und Hochschulen – sind *Nomaden des Wissens*, die sich im Laufe ihres Lebens einer ständigen Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, ihres Erkenntnisstandes und ihrer Kompetenzen unterwerfen. Universitäten und Hochschulen sind daher auch zunehmend gefordert, globale „Denkerinnen und Denker“ auszubilden, also mehr als nur reine, auf eine Disziplin fokussierte „Toolisten“ (vgl. hierzu den Diskurs des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (2008) zur „Quartären Bildung“).



Abb. 2: Workshopsetting im Rahmen der Wiener LLL-Tagung 2009



Abb. 3: Flipchartpräsentation der Thesen im Rahmen der Wiener LLL-Tagung 2009

Der Frage, wie Universitäten als gesellschaftliche Bildungsinstitutionen mit diesen Forderungen und Herausforderungen umzugehen haben, ist das Postgraduate Center der Universität Wien intensiv nachgegangen: Ende letzten Jahres veranstaltete das Postgraduate Center – im Rahmen der Initiative EU-Bildung 2010 – in Zusammenarbeit mit der EU, den österreichischen Bundesministerien für Wissenschaft und Forschung, Unterricht, Kultur und Kunst sowie der Österreichischen Universitätenkonferenz ein Expertinnen- und Experten-Symposium zum Thema „*Welche Rolle haben Universitäten in einem Lifelong-Learning-Prozess?*“

Im Rahmen eines interaktiven Workshopsettings arbeiteten Expertinnen und Experten aus ganz unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen (u.a. von Universitäten, Verbänden, Standesorganisationen, Unternehmen und aus der Bildungspolitik) die speziellen Anforderungen für Universitäten heraus. Ziel war es, einen interdisziplinären, kreativen Dialog über Lifelong Learning an Universitäten im Kontext aktueller hochschulischer Herausforderungen zu schaffen, der wesentliche Erkenntnisse für eine weitere Umsetzung liefern kann.

Die generierte Essenz dieses Workshops waren die „10 Wiener Thesen zur Lifelong Learning University“ (Abb. 4), die das Rollenverständnis und die Rollendefinition von Universitäten als gesellschaftliche Bildungsinstitutionen stärken sollen.

Auch wenn die formulierten Thesen sicherlich noch ausbaufähig bzw. im Kern zu hinterfragen und zu spezifizieren wären, so spiegeln sie doch die grundlegenden Forderungen der Gesellschaft wider. Nicht verwunderlich also, dass vor allem an die Universitäten eine zentrale Forderung herangetragen wird – nämlich die Orientierung an den Bedürfnissen der Menschen und ihren persönlichen Stärken. In dieser Forderung zeigen sich Themenkomplexe rund um die Anerkennung von formalem und informellem Lernen, das Ernstnehmen der Forderung, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen oder das Bereitstellen von „Life Guidance“-Beratungen seitens der Universitäten. Und diese Forderung soll nicht nur auf einzelne Angebote beschränkt sein, sondern alle an einer Universität vorhandenen „Bildungsangebote“ umfassen. Allerdings muss die Pauschalforderung zur Bedürfnisorientierung unter Berücksichtigung der zweiten These gesehen werden. Universitäten müssen sich ihrer Stärken bewusst werden und sich mit diesen nicht nur gegenüber anderen Anbietern, sondern vor allem auch hinsichtlich der Gesellschaft positionieren. Auch wenn sich Schlagworte wie Wissenschaftsorientierung, Reflexion, Methodenkompetenz und Perspektivenvielfalt im Selbstverständnis einer Universität/Hochschule wiederfinden (sollten), so stellen diese – unter Anbetracht der europäischen und nationalen Entwicklungen – eine stetige Herausforderung dar. Nicht immer wird diesen Themen an den hochschulischen Institutionen ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt und so werden Wissenschaftliches Denken und Lernen als zentrale Kernkompetenz eines universitären Lifelong-Learning-Prozesses oftmals nicht mehr ausreichend wahrgenommen.

Universitäten leisten bereits vieles, können aber nicht alles erfüllen – weshalb es umso mehr darum geht, aufzuzeigen, dass sich Universitäten durchaus den an sie herangetragenen Diskussionen stellen und immer wieder ihr eigenes Leitbild einer kritischen Betrachtung unterziehen. Vor allem aber sollten Universitäten diese 10 Wiener Thesen als wichtigen Input verstehen und Überlegungen hinsichtlich eines gesamtheitlichen Lifelong-Learning-Konzeptes anstellen (Gornik, 2010, S. 71f.).

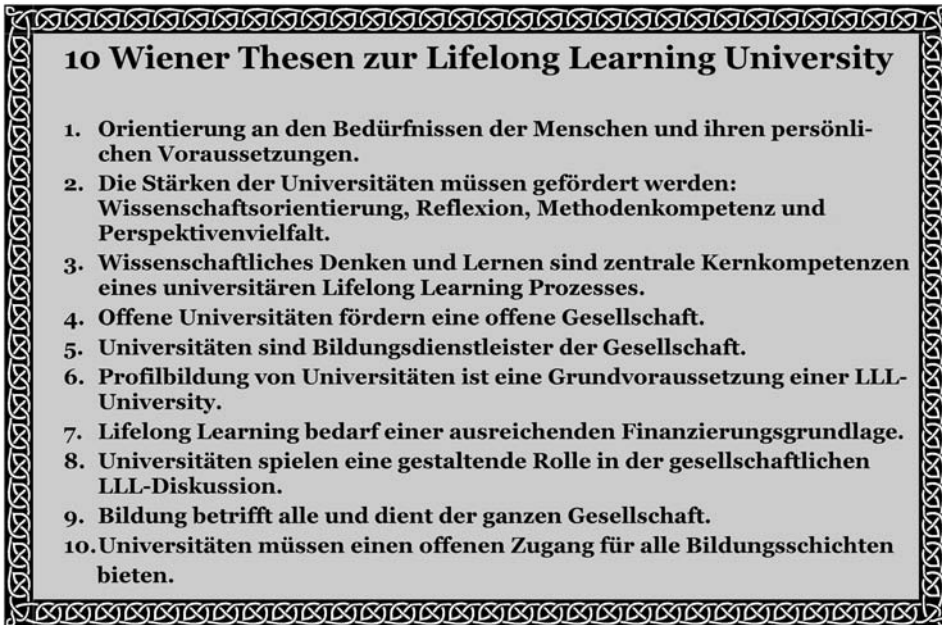


Abb. 4: Die 10 Wiener Thesen zur Lifelong Learning University

Auch wenn sich bereits in der Vergangenheit und sicherlich auch zukünftig eine Vielzahl an Publikationen und Veröffentlichungen<sup>2</sup> mit einzelnen der oben formulierten Thesen beschäftigt, so zeigen sich doch immer wieder neue Entwicklungen, welche die Universitäten nicht still stehen lassen.

Wie nun Lifelong Learning an Universitäten „lebbar“ gemacht werden kann, welche Konzepte in diesem Bereich vorhanden sind, welche Formen und Formate bereits erfolgreich umgesetzt wurden bzw. werden und welche wesentlichen Aspekte für die Zukunft von Lifelong Learning Relevanz haben, wird in diesem Band nun explizit zu Tage gebracht. Das Spektrum der ausgewählten Beiträge spiegelt die aktuellen Herausforderungen der Universitäten und Hochschulen wider, weshalb wir nun die unterschiedlichen Perspektiven, die von den Autorinnen und Autoren eingenommen werden, kurz vorstellen möchten.

Bei den Diskussionen rund um die Verankerung und die Bedeutung von Lifelong Learning handelt es sich auch um eine europäische Bildungsforderung. *Michael Hörig* und *Lea Brunner* geben in ihrem Beitrag einen Überblick darüber, mit welchen Entwicklungen die europäischen Universitäten gegenwärtig konfrontiert sind. Welche konkreten Handlungsansätze daraus von der European University Association (EUA) entwickelt wurden, behandelt der zweite Teil des Beitrages. Vorgestellt wird auch das aktuellste EUA-Projekt SIRUS, bei dem 29 europäische Universitäten<sup>3</sup> ihren derzeitigen Stand im Bereich von LLL-Aktivitäten im Sinne der EUA-Charta

2 Hier sei vor allem auf die jüngsten Publikationen von Knust & Hanft (2009a, b), Wankel & Defillippi (2008), Arnold, Benikowski, Griese & Lost (2008), Óhidy (2008), Gruber, Nuissl & Schiersmann (2010) und Kuhlenkamp (2010) verwiesen.

3 Die Universität Wien ist die österreichische Vertretung im SIRUS-Projekt.

ausarbeiten und selbstverantwortlich eine LLL-Strategie für die kommenden Jahre ausformulieren bzw. bereits vorhandene Strategien überprüfen.

In durchaus kritischer Reflexion zeigt *Ilse Schrittemser* die Idee des lebensbegleitenden Lernens im Kontext einer bildungswissenschaftlichen Perspektive auf. Neben der Einordnung in die jüngsten politischen Entwicklungen, in einer Historie von 1972 bis zum aktuellen Trends-VI-Report, soll aber vor allem hinterfragt werden, weshalb trotz aller bildungspolitischer Bemühungen Studierende eben diese Anstrengungen durchwegs als Fehlentwicklungen der Universitäten wahrnehmen und darauf entsprechend mit europaweiten Protesten reagieren.

Universitäten und Hochschulen sind seit vielen Jahren bemüht, aktiv Konzepte und Ideen im Bereich Lifelong Learning anzudenken und umzusetzen. Drei Beiträge veranschaulichen, wenn auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, die Bedeutung und Notwendigkeit des Einsatzes neuer Technologien in universitären Bildungskonzepten. Die Forderung einer neuen wissenschaftlichen Lernkultur steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Rolf Arnold*. Die in den letzten Jahren in starker Konkurrenz stehenden Aus- und Weiterbildungsformate von Präsenz- und Fernstudien sind zunehmend damit konfrontiert, dass reine Monomodelle nicht länger eine zeitgemäße Form von wissenschaftlicher Bildung repräsentieren. Es geht laut Rolf Arnold vielmehr darum, dass diese „Monokonzepte“ durch sogenannte „Mixed-Mode-Lernumgebungen“ abgelöst werden. Damit wird jedoch auch eine neue Rolle der Lehrenden notwendig, die nicht nur Vortragende, sondern Begleiter, Gesprächspartner, Berater und nicht mehr ausschließlich „Inhalts-Auswähler“ sein sollten. Wie Universitäten und Hochschulen eine neue Perspektive von vernetztem Selbstlernen ermöglichen können, wird abschließend erörtert.

Im darauffolgenden Beitrag zeigen *Martin Ebner* und *Christine Stöckler-Penz*, was es mit Open Education Resources (OER) als Teil einer universitären Lifelong-Learning-Strategie auf sich hat und welche Definitionen und Umsetzungsmodelle für Universitäten von Bedeutung sein können. Schließlich werden diese konkret auf die Technische Universität Graz umgelegt und sollen deutlich machen, dass der Einsatz von OER an Universitäten unter bestimmten Voraussetzungen eine lernende Gesellschaft fördern kann.

*Sabine Zauchner, Annett Zobel, Reinhard Bauer, Matthias Hupfer, Erich Herber* und *Peter Baumgartner* gehen in ihrem Beitrag vor allem der Frage nach, welche Auswirkungen die Umsetzung eines lehrer/innen/zentrierten didaktischen Modells auf ein lerner/innen/zentriertes didaktisches Modell im lebenslangen Lernprozess – unter Berücksichtigung neuer Lerntechnologien – hat. Es geht den Autorinnen und Autoren vor allem darum, aufzuzeigen, was Personal Learning Environment bzw. Virtual Learning Environment (PLE/VLE) hinsichtlich einer partizipativen Lernumgebung im Stande sind zu leisten, um Studierende beim Lernen adäquat zu unterstützen.

In zwei Beiträgen, wenn auch in unterschiedlichen Modellen, wird die Zielgruppe der Promovierenden ins Visier von Lifelong-Learning-Aktivitäten genommen. Der klassische Weg zur Promotion ist aus vielerlei Gründen nicht mehr attraktiv genug, weshalb Universitäten zunehmend bemüht sind, neue Konzepte für Doktoratsstudien zu entwickeln. *Werner Fröhlich* und *Maja Laumann* führen das innovative Konzept der im deutschsprachigen Raum bisher einzigartigen

flensburg.school for Advanced Research Studies mit dem Angebot von berufsbegleitender Promotion aus. Hierbei geht es nicht ausschließlich darum, ein berufsbegleitendes Doktorat anzubieten, sondern durch angewandte Forschungsthemen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaften, die sich aus dem Arbeitsumfeld der Promovierenden ergeben, Knotenpunkte zwischen Wissenschaft und Praxis zu generieren.

*Werner Lenz* schlägt in seinem Beitrag in dieselbe Kerbe, wenn er dafür plädiert, bestmögliche Ausbildung für Studierende zu gewährleisten. Das vor mehr als sechs Jahren erstmalig initiierte Doktorandinnen- und Doktorandenkolleg zum Themengebiet „Lifelong Learning und Bildung“ hat primär zum Ziel, auf unterschiedliche Art und Weise aktuelle Fragestellungen zu bearbeiten und vor allem auch, das Bildungskonzept Lifelong Learning immer wieder auf seine Existenzberechtigung zu hinterfragen.

Auf den ersten Blick ungewöhnlich im Kontext LLL erscheint der Beitrag von *Norbert Kailer*, haben doch Universitäten die Bedeutung von Entrepreneurship Education noch nicht allzu lange im Fokus. Universitätsabsolventinnen und -absolventen streben immer häufiger rasche Selbständigkeit an, auf die Universitäten auch bereits in der Ausbildung stärker eingehen sollten. Die Forderungen von *Norbert Kailer* reichen daher von Berücksichtigung dieser Entwicklung beispielsweise in der Ausformulierung neuer Kompetenzen in modulare Studiencurricula, über stärkeren Aufbau von Kontakten zu Unternehmen bis zu einem Bewusstsein darüber, dass es hier von Seiten der Universitäten Unterstützungsangebote braucht.

Unter Paradoxien der Bildung zeigen *Stephan A. Jansen* und *Tim Göbel* nicht nur einen historischen Abriss der „Bildungsinstitution“ Universität, sondern formulieren durchaus riskante Hypothesen zur Haltung und Zukunft des lebenslangen Lernens von Erwachsenen. Am Ende stellt sich durchaus die Frage, ob Universitäten überhaupt in der Lage sein können, diesen Anforderungen gerecht zu werden und ob nicht andere „Märkte“ den Universitäten die Rolle des Bildungsführers zunehmend streitig machen.

*Anke Hanft* und *Michaela Zilling* haben sich in zahlreichen Beiträgen vor allem mit der Rolle von Universitäten im Bereich der Weiterbildung beschäftigt. In ihrem Artikel geht es konkret um Maßnahmen rund um das universitäre Qualitätsmanagement unter Berücksichtigung eines Lifelong-Learning-Ansatzes. Die speziell in Deutschland seit Jahren kontrovers geführte Akkreditierungs-Debatte wird insbesondere in Bezug auf die Programm-Akkreditierung kritisch hinterfragt, da gerade auf internationaler Ebene die System- und Institutions-Akkreditierung an Oberhand gewinnt. Damit Universitäten sich sinnvoll mit der Qualitätsebene auseinandersetzen können, ist eine – über das Programm hinweg – umfassende Sichtweise auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene notwendig.

Unter einem breiteren Aspekt des professionellen Bildungsmanagements geht *Jendrik Petersen* der Frage auf den Grund, wie Universitäten zukunftsweisende Lern-, Kommunikations- und Kooperationsprozesse entwickeln und damit eine neue Dimension von Bildung gewährleisten können. Als Forderung formuliert Petersen die Notwendigkeit des Dialogischen Managements als Ausdruck eines professionellen Bildungsmanagements.

Auch wenn die oftmals zu starke Gleichstellung von wissenschaftlicher universitärer Weiterbildung mit Lifelong Learning an Universitäten die Diskussionen

prägt(e), so kann wissenschaftliche Weiterbildung einen essentiellen Teil zur LLL-Diskussion beitragen. *Ernst Prokop* und *Klaus Götz* hinterfragen unter Berücksichtigung des Human-Ressource-Management-Ansatzes das Verhältnis von Hochschule und Bildung und zeigen Kenntnisdefizite und Weiterbildungsbedarfe auf.

Auf die Situation hinsichtlich Lifelong-Learning-Strategien an österreichischen Universitäten wird explizit in zwei weiteren Beiträgen eingegangen. So setzen zum einen *Hans Sünkel* und *Elisabeth Westphal* vor allem die Rolle der Österreichischen Universitätenkonferenz (uniko) und ihre Einbringung in den nationalen und internationalen LLL-Diskurs in den Mittelpunkt. Die Ausführungen betonen insbesondere, dass auf universitätsweiter Ebene schon seit Jahren eine Diskussion rund um die Positionierung der Universitäten hinsichtlich Weiterbildung, Lebenslangen Lernens und Bologna herrscht und von Seiten der uniko immer wieder Empfehlungen und Grundsätze dazu formuliert wurden und werden.

Zum anderen setzen *Christa Schnabl* und *Christine Gasser* die aktuelle Diskussion an der Universität Wien rund um die Positionierung eines Konzeptes des lebensbegleitenden Lernens in einen institutionellen Kontext, welcher u.a. die Vielfalt an LLL-Angeboten verdeutlicht. Allerdings zeigen Christa Schnabl und Christine Gasser auch ganz klar die Grenzen auf, die nicht nur die institutionellen Kapazitäten betreffen, sondern vor allem verstärkt politische Maßnahmen erfordern.

Im letzten Abschnitt des vorliegenden Bandes zeigt *Bernd Wagner* in seinen formulierten Kurzthesen, warum Berufstätige an Universitäten lernen (können), und was Universitäten, sowohl hinsichtlich der Ausbildung als auch hinsichtlich des eigenen akademischen *Staffs*, tun müssten, um dies zu unterstützen. Eine Option, wie eine noch immer vorhandene Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis verringert werden kann, sieht Bernd Wagner in einem stärkeren Angebot von wissenschaftlicher Weiterbildung, die allerdings im Sinne einer dialogischen Weiterbildung den Wissenstransfer und die Vernetzung mit der Praxis in den Vordergrund stellt.

Da gerade die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Entwicklung ein Messgrad für die zukünftigen hochschulischen Tendenzen sind, widmet sich *Peter Faulstich* diesem Verhältnis. Er verwendet zur Klärung der Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem die Theorien der mittleren Systematisierung („M.S.-Theorem“) und beschreibt anhand dieser den Entwicklungsverlauf und das Verhältnis von Universität/Hochschule und Weiterbildung. Nicht alle vorgestellten Modelle entsprechen den von Peter Faulstich formulierten Forderungen nach Öffnung, Zugang und Durchlässigkeit, die Universitäten/Hochschulen der Zukunft erfüllen sollten.

Wir hoffen, Sie mit dem Inhalt des vorliegenden Bandes für das Thema „Lifelong Learning an Universitäten und Hochschulen“ und dessen Dimension aufmerksam gemacht zu haben und wünschen nun allen interessierten Leserinnen und Lesern eine intensive Lektüre sowie viele brauchbare Anregungen für die Gestaltung von Maßnahmen für Universitäten und Hochschulen als „Lifelong-Learning-Institutionen“.

# **Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität**

*Michael Hörig und Lea Brunner*

## **Einführung**

Die hochschulpolitisch bewegten letzten 50 Jahre haben das Bild der europäischen Universitäten und ihrer Studierenden nachhaltig verändert. Als Konsequenz einer anhaltenden Dynamik des Hochschulbereiches erwachsen und erwachsen neue Erwartungen und Forderungen an die Hochschulen und damit auch die Forschungsuniversitäten. Seit der Mitte der neunziger Jahre schlugen sich die Debatten um die Rolle der Hochschulen in einer Reihe umfassender Struktur-, Rechtsstatus- und Finanzierungsreformen auf nationaler und internationaler Ebene nieder. Der Artikel untersucht, wie die Diskussionen über die Rolle der Hochschulen und deren Reformen zunehmend mit dem Diskurs des Lebenslangen Lernens (LLL) verflochten wurden und analysiert die Auswirkungen dieser Verflechtung auf die Forschungsuniversitäten.

Das erste Kapitel des Artikels widmet sich der Herauskristallisierung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“ als zentralen Postulats auf europäischer Ebene und seinem Einzug in spezifisch hochschul- und universitätsrelevante Policy- und Reformprozesse. Das zweite Kapitel untersucht die mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens verbundenen spezifischen Herausforderungen, vor denen europäische Forschungsuniversitäten heute stehen. Das dritte Kapitel zeigt auf, wie der Europäische Hochschulverband (European University Association – EUA) konkrete Handlungsansätze für die Forschungsuniversitäten betreffend LLL entwickelt hat.

## **1. Lebenslanges Lernen und europäische Reformprozesse**

Der Reformdruck auf die europäischen Hochschulen reißt seit den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nicht ab. Zum einen lässt sich dies begründen durch den sich fortwährend beschleunigenden technologischen Wandel, die digitale Revolution und damit einhergehend die immer kürzer werdende „Halbwertszeit des Wissens“, zum anderen trug auch geo- und soziopolitischer Wandel – zum Beispiel der Fall des Eisernen Vorhangs, die europäische Integration sowie andere umfassende Reformprojekte des öffentlichen Sektors – dazu bei.

Auch die Massifizierung der Hochschulen setzt sich trotz Überalterung und Bevölkerungsrückgang in Europa durch zunehmende Akademisierung vieler Berufsfelder, politische Vorgaben betreffend des Anteils der Bevölkerung, der Hochschulbildung genießen soll, und die wachsende Nachfrage nach akademischer Fort- und Weiterbildung fort. Der Wandel der Hochschulen ist außerdem geprägt durch zunehmende Verflechtung von Hochschulen und Wirtschaft, Globalisierung und Internationalisierung.



Der Reformdruck wird erhöht durch die ernüchternde Feststellung, dass trotz anhaltender Massifizierung der Hochschulen viele ehrgeizige Ziele wie das Aufbrechen sozial ungerechter Strukturen, die stärkere Beteiligung breiterer Schichten an der Wertschöpfung und dem Wirtschaftswachstum und die Beförderung der Wettbewerbsfähigkeit Europas nicht zufriedenstellend erreicht worden sind. So wurde, wie das Postulat der „Chancengleichheit“ in den 1960er und 1970er Jahren, das „lebenslange Lernen“ zum Synonym dafür, dass Ziel und Zweck des Bildungswesens sein sollte, Individuen verschiedener sozialer Herkunft den sozialen Aufstieg zu ermöglichen und somit auch eine bessere Ausschöpfung der Begabtenreserven zur Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung und des zukünftigen Wohlstandes zu erreichen.

Der Begriff Lebenslanges Lernen ist demnach zuallererst ein breites kulturelles Konzept, welches jede Form von Bildung „von der Vorschule bis zum Doktorat“ umfasst (Smidt, 2007, S. 31), aber auch ein politisches Schlagwort, dessen Schwerpunkt je nach bildungspolitischem Standpunkt variieren kann. Anders ausgedrückt: Der Weg der politischen Schlagworte „wissensbasierte Gesellschaft“ und „LLL“ mit ihrer großen Breite und ihrem Anspruch auf Universalität, hin zur gesellschaftlichen und institutionellen Realität, führt über von jedem bildungspolitischen Akteur definierte und in die jeweilige strategische Planung übernommene Prinzipien. Die EU betont z.B. besonders Bereiche, in denen sie bei der Umsetzung und dem Benchmarking-Prozess Defizite festgestellt hat und fordert daher, dass LLL-Maßnahmen insbesondere auf geringer ausgebildete und ältere Bevölkerungsschichten sowie die regionale Dimension ausgerichtet werden sollen (Europäische Kommission, 2006c). Während die Unternehmen die zentrale Rolle von LLL für Erwerbsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit betonen, stehen für andere Akteure das Potential von LLL für die Förderung einer aktiven Bürgerschaft und Vorteile des kontinuierlichen Lernens im Vordergrund, also Prinzipien, welche nicht direkt mit den Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes in Verbindung stehen, aber für den sozialen Zusammenhalt und die aktive Bürgerschaft von Bedeutung sind.

## 1.1 LLL und die EU

Lebenslanges Lernen fand mit dem „europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ 1996 prominenten Eingang in den Bildungsdiskurs der Europäischen Union. Die Ziele des europäischen Jahres konzentrierten sich auf die allgemeine und berufliche Bildung, die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Wirtschaft, die Anerkennung von Befähigungsnachweisen im Bildungsbereich und in der beruflichen Praxis sowie auf die Hervorhebung des Beitrags der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Chancengleichheit (Europa, 1996). Der Fokus auf die allgemeine und berufliche Bildung wurde nachfolgend kontinuierlich auf weitere Bildungsleistungen erweitert. Bei der Formulierung der Lissabon-Deklaration des Europäischen Rates im Jahre 2000 wurde lebenslanges Lernen als eine der Hauptvoraussetzungen für die Schaffung einer „wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Wirtschaft“ (Europäischer Rat, 2000, S. 2) genannt und zugleich ergänzt durch den Aufruf, ei-

nen europäischen Forschungsraum zu schaffen. Im Oktober desselben Jahres erfolgte die Publikation des Arbeitspapiers der Kommissionsdienststellen „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ sowie dessen anschließende breite Vernehmlassung auf europäischer Ebene (Europäische Kommission, 2000), an der sich die EUA auch beteiligte. Dies führte im November 2001 zur Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“, die im Vergleich zur Zielsetzung des europäischen Jahres eine wesentlich umfassendere Definition des lebenslangen Lernens enthielt. Lebenslanges Lernen wurde nun definiert als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgersgesellschaftlichen, sozialen, beziehungsweise beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission, 2001a, S. 9). Die Definition von Lebenslangem Lernen war demnach vollständig überarbeitet worden, um die Bedeutung der vier übergreifenden Ziele – persönliche Entfaltung, der aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung, Beschäftigungsaspekte und berufliche Anpassungsfähigkeit – sowie das gesamte Bildungsspektrum (formales, non-formales und informelles) widerzuspiegeln.

Das im Jahr 2001 verabschiedete Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, nunmehr fortgesetzt durch den vom Rat Bildung im Mai 2009 beschlossenen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Bildung („Education and Training 2020“), definierte fünf EU-weite Referenzwerte für 2010 und 2020, wovon mehrere direkt oder indirekt die Tertiärstufe betreffen. Für 2010 waren dies drei Benchmarks:

- Erreichen einer Quote von mindestens 85% der 22-Jährigen, die die Sekundarstufe II abgeschlossen haben.
- Die Steigerung der Gesamtzahl der Hochschulabsolventen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer um mindestens 15%, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen sollte.
- Eine durchschnittliche Beteiligung der erwerbsfähigen Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) am lebenslangen Lernen von mindestens 12,5%.

Für 2020 sind es zwei mit direkter Hochschulreferenz:

- Mindestens 40% der 30- bis 34-Jährigen sollen einen Hochschulabschluss besitzen.
- Durchschnittlich mindestens 15% der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) sollen am lebenslangen Lernen teilnehmen.

Die Europäische Kommission hat zudem ab 2007 ihre verschiedenen Initiativen im Bildungsbereich in einem einzigen Programm zusammengeführt, dem „Programm für lebenslanges Lernen“. Mit seinen großen finanziellen Möglichkeiten (7 Milliarden Euro bis 2013) ermöglicht es der Europäischen Kommission, im Bereich des lebenslangen Lernens wichtige Prioritäten zu definieren und die Policy-Debatten in ihrem Sinne zu beeinflussen. Als letztes Instrument sind die Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen zu erwähnen. Sie haben den Zweck, einen gemeinsamen Referenzrahmen als Übersetzungsinstrument

zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus zu schaffen (Europäisches Parlament und Rat, 2008).

## 1.2 LLL und der Bologna-Prozess

Mit der am 19. Juni 1999 von den Bildungsministern 29 europäischer Länder unterzeichneten Erklärung von Bologna wurde ein zwischenstaatlicher Prozess begründet, der auf die Schaffung eines „Europäischen Hochschulraums“ bis 2010 abzielte. Der sogenannte Bologna-Prozess ist ein Reformprozess, der einerseits die Hochschulen unmittelbar betrifft und andererseits weder von der EU initiiert noch auf die EU beschränkt ist. Seither wurde an jeder Bologna-Ministerkonferenz zunehmend konkreter auf LLL-Verantwortlichkeiten verwiesen.

Das Jahr 2001 brachte nebst der Erweiterung und Konsolidierung des LLL-Diskurses auf EU-Ebene auch den prominenten Einbezug von LLL als „wichtiges Element des europäischen Hochschulraumes“ in den Bologna-Prozess (Europäische Hochschulminister, 2001, S. 7). Auf der Berliner Ministerkonferenz wird das Engagement der Hochschulen für LLL einschließlich der Anerkennung früheren Lernens bereits als „wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen“ bezeichnet (Europäische Hochschulminister, 2003, S. 8). 2009 brachte schließlich eine formale Umschreibung des LLL-Konzepts:

[...] lebenslange[s] Leben umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend. (Europäische Hochschulminister, 2009, S. 3)

Nachdem die Ministerkonferenz in Budapest und Wien vom März 2010 den Europäischen Hochschulraum offiziell ausgerufen hat, scheinen auf den ersten Blick die großen Reformschritte nun abgeschlossen zu sein. Doch die Situation in den mittlerweile 47 Bologna-Staaten präsentiert sich betreffend des Grades der Umsetzung, der Priorisierung einzelner Reformteile sowie des oft sehr starken Einflusses nationaler Systemcharakteristika auf die Ausgestaltung der Reformen nach wie vor sehr heterogen. Da die Bologna-Reformen an der Hochschulbasis manchmal auf große Skepsis stoßen und die Bandbreite der Reform-Praxis sehr groß bleibt, gilt es nun umso mehr, die Rationale der Reform besser zu kommunizieren und die Umsetzung der verschiedenen Teilreformen auf Hochschulebene weiter zu konsolidieren.

Im Hinblick auf die Förderung des lebenslangen Lernens kann festgestellt werden, dass trotz der sich stetig konkretisierenden Rhetorik die großen Schritte bei der Umsetzung noch nicht erfolgt sind. Ein differenziertes Bild der Situation an den einzelnen Hochschulen ist jedoch nur schwer zu erlangen. Seit 1999 trägt die EUA dazu bei, das Bild zu vervollständigen, indem sie, jeweils begleitend zu den Bologna-Bildungsministertreffen, ihre „Trends“-Berichte herausbringt. Diese Berichte un-

tersuchen durch breit angelegte Umfragen und Hochschulbesuche den Fortschritt in zentralen Teilbereichen der Bologna-Reform und erlauben es, die Situation an den europäischen Hochschulen zu analysieren. Es konnte festgestellt werden, dass sich LLL im Gegensatz zu anderen wesentlichen Elementen von Bologna, wie die Entwicklung einer Qualitätskultur und die Einführung von sogenannten Bologna-Instrumenten wie der gestuften Studienstruktur, ECTS, Qualifikationsrahmen und dem Diploma Supplement, noch nicht durchsetzen konnte. Das ist erstaunlich, da sich die neuen einheitlichen Studienstrukturen der Bologna-Reform mit Bachelor, Master und Doktoratsstufe sowie das Leistungspunktesystem zur Akkumulierung und zum Transfer von Bildungsleistungen als Instrumente für eine LLL-Bildungsperspektive grundsätzlich gut eignen würden. Die EUA war auch bereits 2001 der optimistischen Überzeugung, dass sich LLL als Leitprinzip für die Umsetzung von Bologna an den Universitäten durchsetzen werde: „[...] einmal implementiert, sollte es durch Bologna für Universitäten einfacher sein, lebenslanges Lernen für flexible Lernwege anzubieten“ (O’Mahony, 2001, S. 2). Trends 2010 und die EUA-Masterstudie (Davies, 2009) lassen erkennen, dass insbesondere die Form und Ausgestaltung der Masterebene in der letzten Dekade große Veränderungen erfahren haben. Gerade der Master hat das Potential, mit spezifischen Bildungsangeboten auf die diversifizierten Bildungsbedürfnisse sowohl zu reagieren als auch neue zu kreieren (Davies, 2009, S. 66). LLL wird demnach eine der zentralen Herausforderungen für die Hochschulen in einer zweiten Phase des Bologna-Prozesses darstellen. Diese zweite Phase wird weniger durch die Neueinführung von Strukturen und grundlegenden Umwälzungen der Hochschulsysteme geprägt sein, sondern sich vermehrt auf die Verbesserung der konkreten Umsetzung an den einzelnen Hochschulen konzentrieren.

## **2. Lebenslanges Lernen und die Forschungsuniversität**

Der umfassende Diskurs zum Thema Lebenslanges Lernen erfordert eine Neudefinition der Rolle der Forschungsuniversitäten, da dieses Konzept die Bildung als ganzheitliches, nicht zeitlich oder institutionell beschränktes, sondern eben „lebenslanges“ Projekt ansieht. Dies zwingt die Universitäten, ihr Angebot jenseits des „traditionellen“ Bildungsangebotes, bislang dominiert durch Ausbildungsgänge für junge Vollzeitstudierende, weiterzuentwickeln. Höhere Lebenserwartung, häufigere Stellenwechsel als früher und ein tendenziell später erfolgender Eintritt in die Altersrente zwingen die Universitäten dazu, Bildungsangebote – auch berufsbegleitend – für mehr Studierende aus verschiedenen Altersgruppen und von unterschiedlicher sozialer Herkunft zu entwickeln (Winckler, 2007, S. 17). Lebenslanges Lernen heißt demnach vor allem, dass sich Universitäten auf eine „Diversifizierung des Studierendencorpus“ (ebd.) einstellen müssen, in dem der Faktor Alter eine wichtige Rolle spielen wird. Dazu kommen weitere Faktoren wie sozio-ökonomischer Status und Ethnizität.

## 2.1 LLL als philosophisches Leitprinzip und politisches Schlagwort

Vorausgeschickt sei die Feststellung, dass das Prinzip des Lebenslangen Lernens der Institution Universität inhärent, und jegliche Hochschulbildung ihm verpflichtet ist. Ausgehend vom humanistischen Bildungsideal, welches die Universitäten seit der Aufklärung prägt, lässt sie „Lehrende und Lernende als gleichberechtigte Forscher in Einheit von Lehre und Forschung zusammenfinden, um in Einsamkeit und Freiheit der reinen Wissenschaft nachzuspüren und durch diesen Prozess sittliche und geistige Vervollkommnung zu erfahren“ (Kopetz, 2002, S. 41). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Forscherinnen und Forscher sind Musterbeispiele lebenslanger Lerner, die durch stetiges Infragestellen des Gelernten den Lernprozess perpetuieren.

Doch ein universitäres Selbstverständnis, das den Beitrag zu LLL als bereits hinreichend befand, und die zeitliche Parallelität des LLL-Diskurses mit einer Welle umfassender hochschulrelevanter Reformen auf nationaler und internationaler Ebene unterminierten lange Zeit Bemühungen, kohärente Konzepte für all die verschiedenen politischen Grundsätze, welche Universitäten umsetzen sollten, zu formulieren. Aus der Perspektive der einzelnen Universitäten bleibt der Diskurs konsequenterweise sehr fragmentiert und unübersichtlich. Die einen setzen auf das Konzept der „Wissensgesellschaft“ und entwickeln Strategien für den Europäischen Forschungsraum (ERA), andere konzentrieren sich auf die strukturellen Reformen zur Erneuerung der Lehre hin zu einer stärkeren Studierendenorientiertheit innerhalb des Europäischen Hochschulraumes (EHEA) (Smidt, 2007, S. 29). Zudem prallen, zuweilen an ein und derselben Universität, mehrere LLL-Konzepte aufeinander – die einen vertreten vehement eine sehr enge Berufsbildungsorientierung, andere einen idealistischen neohumanistischen Selbstverwirklichungsansatz, und während sich die einen mit der Erweiterung des Zugangs zur Universität beschäftigen, kümmern sich andere vor allem darum, zusätzliche Drittmittel zu beschaffen (ebd.).

Die Unklarheit, die durch die verschiedene Deutung des Konzeptes und des Begriffes Lebenslanges Lernen durch spezifische Partikularinteressen entsteht, provoziert bei den Hochschulen zudem oftmals die Annahme, das „lebenslange“ Lernangebot unterscheide sich vom traditionellen Lernangebot für Studierende bezüglich der Lerninhalte. Tatsächlich sollte es vielmehr darum gehen, schon bestehende Angebote auch anderen Gruppen als nur den „traditionellen“ zugänglich zu machen (ebd., S. 31). Unklarheiten betreffend der Bedeutung des Begriffes Lebenslanges Lernen werden so lange bestehen bleiben, wie bestimmte Interessensgruppen versuchen, ihn mehr oder weniger transparent für enggefassete Zwecke einzuspannen. Dabei kann die Vereinnahmung des Begriffs einerseits eine eher ablehnende Haltung hervorrufen, andererseits auch Missverständnisse zur Folge haben, indem sich bestimmte Bildungsanbieter vom Diskurs des Lebenslangen Lernens nicht betroffen fühlen (ebd.).

Als Derivat dieser Diskussion um die mit dem LLL-Begriff zu verknüpfenden zentralen Werte wird seit einiger Zeit die alternative Bezeichnung „lebensbegleitendes Lernen“ propagiert. Vertreter dieser begrifflichen Alternative nehmen für sich in Anspruch, damit ein ganzheitlicheres Bildungsideal zu vertreten als diejenigen, welche das Lebenslange Lernen mit einseitig ökonomischen Werten geprägt hätten.

## 2.2 Die Situation an den Universitäten

Die EUA-Studie „Trends 2010“ stellt fest, dass LLL als institutionelle Aktivität in praktisch allen europäischen Hochschuleinrichtungen vorhanden ist. Trends 2010 stellt hingegen auch fest, dass in der institutionellen Praxis nach wie vor zwei grundsätzliche Ansätze von LLL vorherrschen: Entweder wird LLL als umfassende Strategie und kulturelle Grundhaltung gegenüber dem Lernen an sich definiert oder LLL wird lediglich als eine Reihe von verschiedenen Aktivitäten ohne Bezug zu einem umfassenden Konzept umgesetzt. Laut „Trends 2010“ wächst die Zahl der Hochschulen, die alle Bildungsangebote entsprechend der genannten ersten Wahrnehmung mit einer lebenslangen Perspektive betrachten, nur sehr langsam. Trends III zufolge hatten im Jahre 2003 35% der Hochschulen eine solche umfassende LLL-Strategie entwickelt, sechs Jahre später zeigt sich jedoch lediglich eine unwesentliche Erhöhung auf 39%. Für die Mehrheit der Hochschulen gilt weiterhin, dass LLL-Angebote meist außerhalb des Veranstaltungsangebots für die „traditionellen Studierenden“, also jüngere Vollzeitstudierende, konzipiert und angeboten werden (Sursock & Smidt, 2010, S. 66f.).

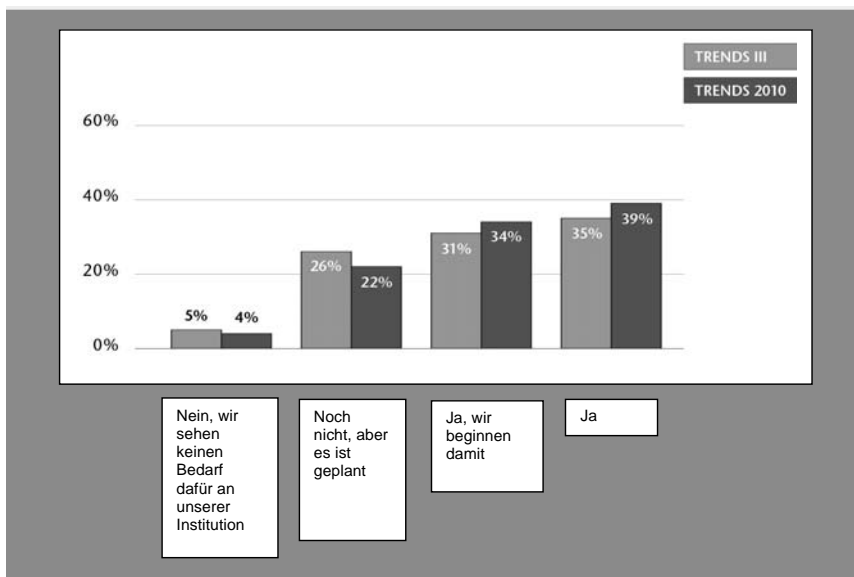


Abb. 5: Gibt es in Ihrer Institution eine übergreifende Strategie betreffend Lebenslangem Lernen (LLL)? (Sursock & Smidt, 2010, Abb. 22)

Die Trends-Studie 2010 erlaubt zudem, zwei Hochschultypen zu identifizieren, welche mit hoher Wahrscheinlichkeit eine integrative LLL-Strategie formulieren. Es sind erstens Universitäten mit 15.000 bis 30.000 Studierenden und mit einem ausgeprägten internationalen Profil; 50% der Hochschulen dieser Kategorie gaben an, eine umfassende LLL-Strategie formuliert zu haben, was eine deutliche Divergenz zu den 39% der Gesamtheit der Hochschulen in der Studie aufweist. Zweitens sind es Hochschulen, welche ein starkes Forschungsprofil haben (Sursock & Smidt, 2010, S. 68).

Der zweite Ansatz, der LLL als Angebot verschiedener Aktivitäten ohne Bezug zu einem übergelagerten Konzept betrachtet, ist nach wie vor wesentlich weiter verbreitet. Hochschulen, welche LLL-Aktivitäten anbieten, aber nicht unbedingt eine umfassende LLL-Strategie besitzen, sind nach Trends 2010 eher kleiner und haben einen ausgeprägten regionalen (39%) oder nationalen (40%) Fokus. Universitätsbesuche im Rahmen der Trends-Studie bestätigten zudem die große Auswahl an Bildungsangeboten für Vollzeit- als auch Teilzeitstudierende der regionalen Hochschulen (ebd., S. 69).

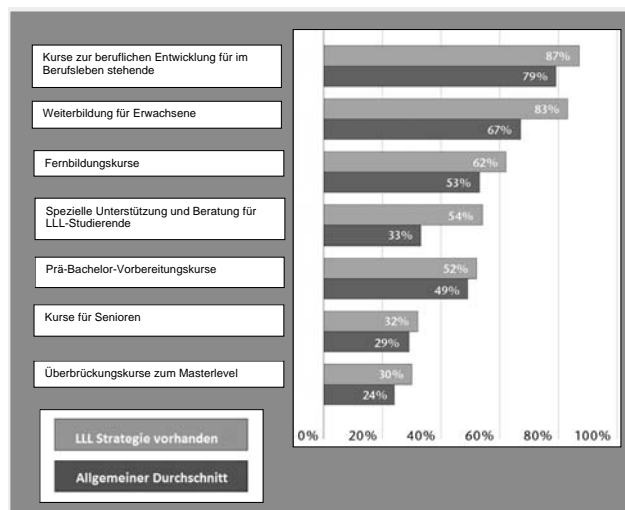


Abb. 6: Wird an Ihrer Institution Folgendes angeboten? (Surssock & Smidt, 2010, Abb. 23)

Während der Bildungsbedarf der „traditionellen“ Studierenden nachhaltig wächst und die Anzahl der Personen mit Abschlüssen auf Tertiärniveau, die auf den Arbeitsmarkt drängen, sich in den OECD-Ländern seit 1997 durchschnittlich um 4,5% erhöht hat (OECD, 2009), ist die Erhöhung der Anzahl Studierender aus sogenannten „nicht-traditionellen“ oder „neuen“ Studierendengruppen relativ gering. Da lebenslanges Lernen vor allem bedeutet, dass sich Universitäten auf eine „Diversifizierung des Studierendencorpus“ (Winckler, 2007, S. 17) einstellen müssen und die Faktoren Diversität (Alter, sozio-ökonomischer Status, Ethnizität, Geschlecht etc.) sowie Flexibilität des Studienangebots eine zunehmend wichtige Rolle spielen werden, hat Trends 2010 die Hochschulen gefragt, inwiefern sie spezifische Regelungen betreffend der Bedürfnisse verschiedener Gruppen von Studierenden besitzen. Demnach schneiden Hochschulen mit einer umfassenden LLL-Strategie besser ab als solche ohne. Die Studie zeigt, dass die Gruppen Studierende mit Behinderung (mit Strategie 83%, ohne 78%), sozio-ökonomisch benachteiligte Studierende (mit Strategie 75%, ohne 69%) und Teilzeitstudierende (mit Strategie 67%, ohne 60%) die meiste Aufmerksamkeit der Hochschulen genießen. Am anderen Ende stehen Senioren über 60 Jahre (mit Strategie 24%, ohne 22%), Immigranten (mit Strategie 26%, ohne 24%) und Studierende aus ethnischen Minderheiten (mit Strategie 30%, ohne 28%). Interessant ist ferner, dass im Mittelfeld der Unterschied zwischen den Hochschulen